

Adriana Barska

Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni

SZKOŁA TWÓRCZA: TRANSFORMACJE I FORMY JEJ ISTNIENIA WE WSPÓŁCZESNEJ PRAKTYCE PEDAGOGICZNEJ

STRESZCZENIE

Artykuł jest próbą zarysowania koncepcji szkoły twórczej i przyłożenia pierwotnych pomysłów jej twórcy, Henryka Rowida, do współczesnego kształtu edukacji, jej wyzwań, problemów i przeszkód.

Słowa kluczowe:

Henryk Rowid, szkoła twórcza, inhibitory twórczości.

Na przełomie XIX i XX wieku dostrzeżono potrzebę zaistnienia stworzenia modelu wychowywania młodych ludzi innego niż model twórcy pedagogiki naukowej. Powstała Pedagogika Nowego Wychowania stała się z jednej strony odpowiedzią na pedagogikę Herbartowską, z drugiej zaś była pierwszą realną próbą wprowadzenia w życie inspiracji Jeanem-Jacques'em Rousseau i ideami Jana Amosa Komenskí'ego.

Teoria ta była swobodna, ekspresywna, uciekająca od sztywnych schematów i systemów, budująca ideę wychowania na naturalnych siłach już tkwiących w samym uczniu¹. Głoszono postulat pądocentryzmu (pedagogiki, w której punkt wyjścia stanowiło dziecko), domagano się zarzucenia pierwszoplanowości nauczyciela i wprowadzenia adaptacyjnych dążeń śro-

¹ S. Sztobryn, *Pedagogika Nowego Wychowania*, [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2003, s. 279. Więcej na temat Komeńskieo, [w:] A. Fijałkowski, *Tradycja i nowatorstwo w „Orbis sensualium pictus” Jana Amosa Komeńskieo*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012.

dowiska na rzecz wychowania wychodzącego od naturalnych potrzeb dziecka oraz uwzględniającego jego fazy rozwojowe. Do istotnych składników refleksji pedagogicznej Nowego Wychowania należy a k t y w i z m (rozumiany jako proces samodzielnej eksploracji, a nie biernego przyswajania z góry narzuconych treści), prowadzący z kolei do rozróżnienia indywidualności i charakteru lub osobowości i ostatecznie do przyjęcia kolejnej niezbywalnej zasady pedagogicznej: indywidualizmu i rozwoju. Obok aktywizmu skupiono się na s u b i e k t y w i z m i e p e d a g o g i c z n y m, rozumianym jako niepowtarzalność jednostkowego bytu oraz o b i e k t y w i z m i e p e d a g o g i c z n y m – szukaniu podstaw wychowania w więzi społecznej lub w idealnym świecie wartości². W związku z tym zaczęły powstawać projekty szkół eksperymentalnych, m.in. Johna Deweya, Celestyna Freineta, Georga Kerschensteinera czy też Henryka Rowida. Ten ostatni (1877–1944) – koncepcji którego artykuł ten dotyczy – posiadał wszechstronne wykształcenie. Edukację pobierał w Szkole Realnej w Tarnowie, Gimnazjum Sobieskiego w Krakowie, Seminarium Nauczycielskim w Rzeszowie, na Uniwersytecie Jagiellońskim ukończył polonistykę i germanistykę, studia wieńcząc doktorem z filozofii (Kraków) oraz pedagogiki (Belgia i Niemcy). Jako nauczyciel pracował w szkołach ludowych, był redaktorem „Ruchu Pedagogicznego” i „Chowanny”, a do najważniejszych jego prac można zaliczyć *Szkołę twórczą* (1926), *Psychologię pedagogiczną* oraz *Podstawy i zasady wychowania* (1946).

Najbardziej Rowid kojarzony jest jednak z pojęciem szkoły twórczej, odkąd w 1926 r. napisał książkę o takim tytule. Sformułował w niej potrzebę reformy wychowania powszechnego, której podstawą miałyby być twórczość postrzegana jako „proces nieprzerwanego «stwarzania się własnego», «stwarzania się» człowieka coraz doskonalszego, głęboko uspołecznionego i wewnętrznie wolnego”³. Autor zawarł tu nie tylko podstawy teoretyczne, ale również opis działań zmierzających do realizacji tego pomysłu. Poddawał krytyce tradycyjną szkołę, pisząc [zachowuję pisownię oryginalną – A. B.]: „W szkole dawnej wysuwał się na plan pierwszy nauczyciel, który z reguły podawał młodzieży gotową wiedzę przyczem młodzież zachowywała się biernie”; „Dawny system nauczania kładł przedewszystkiem wielki nacisk na materiał naukowy (...), a podręcznik szkolny był nieodzowną podporą pracy nauczyciela i dziecka”⁴. Rowid prezentuje dalej poglądy m.in. Rousseau,

² Por. tamże, s. 286-288.

³ H. Rowid, *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia „szkoły pracy”*, Wydawnictwo Gebethner i Wolff, Kraków 1926, s. 99.

⁴ Tamże, s. 6-7.

Komenský'ego, Johna Locke'a, Johanna Heinricha Pestaloziego, Stanisława Konarskiego (w szczególności zaś reformę KEN), Bronisława F. Trentowskiego czy Marię Montessori, podkreślając z całą mocą, iż wykorzystanie podobnych myśli pomoże stworzyć system wychowania zgodnego z naturą dziecka, połączy szkołę z kulturą ogólnoludzką a pedagogikę z życiem i środowiskiem. Jednym słowem, koncepcja miała pozwolić na stworzenie drogi ku szkole twórczej, w której obowiązywałaby zasada „kształcenia zarówno ręki, jak umysłu, uczuć i woli”⁵. Uczeń jest w koncepcji Rowida istotą zdolną do ciągłego rozwoju i doskonalenia się, nauczyciel osobą wspomagającą ucznia w tym procesie, szkoła zaś – instytucją, w której nie ma z góry ułożonych programów. Tak pomyślany projekt szkoły twórczej jest obszarem poszukiwań własnych dróg i metod pracy⁶.

Rowid był propagatorem „rzeczywistości wychowawczej ze stanowiska dobra dziecka i w poczuciu odpowiedzialności za jego przyszłość”⁷, dlatego też tak podkreśla indywidualność, wszechstronność, aktywność, „wewnętrzną prawdziwość”, które pobudzają nie tylko do działania, ale również wyzwalają „siły wewnętrzne” uczniów⁸. Od tego czasu w polskim szkolnictwie nastąpiły nie tylko przemiany systemów szkolnych (od fazy ograniczonego dostępu do edukacji, wprowadzenia obowiązku szkolnego oraz standardów organizacyjnych i programowych, aż do fazy rozwiniętego systemu szkolnego, umożliwiającego urzeczywistnienie różnorodnych koncepcji pedagogicznych), dydaktyki tradycyjnej (zorientowanej na przyswajanie informacji przez uczniów), która zaczęła być przekształcana w dydaktykę współczesną (zorientowaną na procesy odkrywania, przeżywania i własnego działania ucznia)⁹. Doprowadziło to również do powstania różnych modeli i koncepcji polskiej szkoły współczesnej, w których, oprócz szkoły tradycyjnej (w której nadal nacisk kładzie się na opanowanie jak największej liczby wiadomości, z autokratyczną pozycją nauczyciela i sterowaniem aktywnością ucznia za pomocą kar i nagród), istnieją jeszcze inne wersje szkoły nowoczesnej (np. model terapeutyczny, wywodzący się z orientacji psychologicznej,

⁵ Tamże, s. 9-72.

⁶ Por. tamże, s. 326-329.

⁷ H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania*, Wydawnictwo Wspólna Sprawa, Warszawa 1957, s. 58.

⁸ Tamże, s. 231. Więcej na ten temat por: S. Sztobryn, *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939 w świetle czasopiśmiennictwa. Ujęcie metahistoryczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2000, s. 197-262.

⁹ Por. W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, WSiP, Warszawa 1967, s. 82-99.

podejmujący kwestię wspierania niezależności ucznia i prowadzenia go do pełnej akceptacji siebie, model refleksyjny koncentrujący się na aktywnym słuchaniu, dialogu i refleksji jako podstawie rozwoju młodego człowieka lub też model emancypacyjny, promujący nauczyciela-intelektualistę, krytyczne myślenie, poszerzający i dostosowujący program szkolny do realnych potrzeb społecznych). Czy w takim kształcie marzenie Rowida o zaistnieniu twórczości w praktyce szkolnej w pełni się spełniło?

Literatura przedmiotu ostatnich lat pokazuje, że w dzisiejszych czasach system szkolnictwa jest krytykowany niemal przez każdego: od uczniów i rodziców, po samych nauczycieli¹⁰. Reformy, które miały podnieść jakość nauczania w Polsce, nie tylko wyjątkowo ją obniżyły, ale wprowadziły też niepokojący zamęt w przestrzeń edukacji. Krytyka polskiej szkoły sprowadza się m.in. do kwestii jej nieatrakcyjności dla uczniów, ahumanistyczności oraz wyobcowania społecznego¹¹. Edukacja szkolna wprawdzie przyspiesza rozwój wielu funkcji psychicznych ucznia, jednak staje się również źródłem różnorodnych barier psychicznych absolwentów¹². Do tego dodać możemy odwieczny problem, który trwa od lat: nadmiar uczniów, brak środków finansowych szkół, niskie kwalifikacje nauczycieli, przeładowane programy, surowy system władzy etc.¹³. Wszystko to prowadzi do wizji szkoły jako niepokojącego mrowiska¹⁴, bez perspektyw rozwojowych, mało implikatywnego i wyrażanego mało kreatywnym językiem¹⁵. W takiej przestrzeni nie dziwi gratyfikowanie szybkości myślenia kosztem refleksyjności, powraca wizja szkoły, która nie uczy, jak się uczyć, nagradzając te standardowe wytwory uczniów, które poddają się łatwej i bezdyskusyjnej ocenie¹⁶.

¹⁰ Por. D. Wosik-Kawula, *Zachowania twórcze młodzieży gimnazjalnej*, [w:] *Nauczyciel – zawód – powołanie*, red. S. Popek, A. Winiarz, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009, s. 228.

¹¹ Por. Cz. Banach, *Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997, s. 99.

¹² Por. W. Dobrołowicz, *Psychodydaktyka kreatywności*, WSPS, Warszawa 1995, s. 34.

¹³ Por. B. Niemierko, *Kształcenie według wymagań*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 2000, s. 74-75, 77.

¹⁴ Por. K. J. Szmidt, *Szkoła przeciw myśleniu pytajnemu uczniów: próba określenia problemu, sugestie rozwiązania*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej”, 2003, nr 2, s. 31.

¹⁵ Por. E. Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1995, s. 136-138.

¹⁶ Por. D. Turska, *Trening twórczości dla nauczycieli, czyli próba eksmisji ducha profesora Bładaczki*, [w:] *Trening twórczości w szkole wyższej*, red. K. J. Szmidt, Wydawnictwo AHE, Łódź 2005, s. 110.

Z czego mogą wynikać szkolne przyczyny konformizmu? Z pewnością z koncentracji na realizacji programu, konieczności zachowania odpowiedniego porządku, braku czasu, sztywnego rozumienia autorytetu nauczyciela, słabej orientacji nauczycieli w zdolnościach swoich wychowanków, nagradzania za dobre odtwarzanie treści programowych, wypełnianie poleceń¹⁷. Tradycyjne nauczanie wciąż zasada się na przekazywaniu wiedzy obiektywnej, encyklopedycznej, co kształtuje w uczniu postawę bierną, nastawioną na przyjmowanie gotowych rozwiązań, zamiast zachęcania do kreatywnego myślenia i tworzenia tych mniej oczywistych¹⁸. Bogusław Śliwerski, opisując cztery grupy błędów współczesnej edukacji i towarzyszących im niepożądanych zjawisk, podkreśla zwłaszcza zły system kontroli i oceniania, który powoduje, że szkoły stają się „wylęgarnią” niedowartościowanych jednostek, lekceważących istotność dalszego zdobywania wiedzy¹⁹. O tradycyjnej polityce rozliczania podwładnych przez zwierzchników piszą również Scott G. Paris wraz z Lindą R. Ayres²⁰ oraz Carl Ransom Rogers, który argumentuje z kolei, że oceny i egzaminy kontrolują jedynie wiedzę nieistotną i stają się końcem procesu nauczania, a przecież najistotniejsze jest, by zainteresować ucznia nieustającym procesem zdobywania wiedzy²¹. Jak więc można zauważyć, w krytyce szkoły pojawiają się te same punkty wspólne: jej konserwatywny charakter, brak otwarcia na nowe treści, metody i środki kształcenia, a więc tradycyjna dydaktyka: odtwórcza, produkująca wiedzę jałową²².

W tej coraz szybciej zmieniającej się rzeczywistości wyłania się jednak bardzo wyraźny obraz szkoły alternatywnej, twórczej, promującej refleksyjność, pytajność, dialog, podmiotowość, a więc odmienne od dotychczasowego podejście do kształcenia i do procesu przygotowania mło-

¹⁷ Por. R. E. Bernacka, *Konformiści i nonkonformiści w szkole*, [w:] *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005, s. 258.

¹⁸ Por. M. K. Stasiak, *Prawo studenta Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi do dodatkowej wolności*, [w:] *Trening...*, dz. cyt., s. 60-61.

¹⁹ Por. B. Śliwerski, *Edukacja w wolności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008, s. 32-38.

²⁰ S. G. Paris, L. R. Ayres, *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, tłum. M. Janowski, M. Micińska, WSiP, Warszawa 1997, s. 38-41.

²¹ Por. C. R. Rogers, *O stawaniu się osobą: poglądy terapeuty na psychoterapię*, przeł. M. Karpiński, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002, s. 340-341.

²² Por. K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości. Idee – aplikacje – rady na twórczą drogę*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005, s. 86.

dego człowieka do dorosłego życia²³. Podąża ona w kierunku ciekawości poznawczej i myślenia pytajnego, wielości możliwych odpowiedzi, technik heurystycznych, myślenia o własnym myśleniu²⁴. „To ostatnie zjawisko – ironizuje Stanisław Andreski – jest dzisiaj tak samo tajemnicze jak za czasów Sokratesa, wiadomo, że aby wypracować wartościowy i oryginalny pomysł, trzeba mieć talent, głęboką wiedzę i bardzo intensywnie myśleć”²⁵. Z podobnego ujęcia współczesnej szkoły wynikać może, że klasyczny model jest zły, a najlepszym jest model alternatywny, co oczywiście nie jest tezą całkowicie trafną. Nie można przecież zapominać o tym, że to nauczyciel tworzy lekcję.

I tu niewątpliwą pomocą (dla nauczycieli) jest propozycja Krzysztofa J. Szmidta oraz innych pedagogów i psychologów twórczości, opierająca się na dostrzeżeniu ważności procesu twórczego, osobowości twórczej i dzieła. Wedle badacza uczniowie (studenci) nie wiedzą nic o powyższych elementach, postrzegając twórczość jako obszar dostępny tylko dla wybranych, osobowość twórczą jako człowieka mającego niezwykły talent, a proces twórczy jako świetną zabawę, przynoszącą radość i spełnienie. A przecież jest zupełnie odwrotnie – proces twórczy jest procesem skomplikowanym, pełnym zmagania, niepowodzeń i błędów, procesem polegającym na interakcji założonego celu aktywności twórczej i kolejno tworzonej struktur próbnych (rozwiązań, idei, pomysłów). Odbywa się on poprzez operacje umysłowe (kojarzenie, abstrahowanie, metaforyzowanie), pozostające pod kontrolą strategii heurystycznych (szczególne znaczenie ma tu zdolność dostrzegania, definiowania i redefiniowania problemów oraz płynność i giętkość myślenia). Dlatego tak istotne w koncepcji Szmidta jest zwrócenie uwagi nie tyle na wiedzę, co na rozwój myślenia kojarzącego, wyobraźni i intuicji. Osobowość twórczą autor widzi jako rozwiniętą postawę twórczą (dyspozycje poznawcze, emocjonalno-motywacyjne, behawioralne), a do jej szczególnych składników zalicza otwartość umysłu, niezależność, odwagę, spontaniczność.

²³ Zestawienia szkoły tradycyjnej i alternatywnej dokonuje m.in. E. Petlak w książce *Rola nauczyciela we współczesnej szkole*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, s. 124-126. Por. też: Cz. Banach, *Polska szkoła i system edukacji: przemiany i perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1995, s. 107-113.

²⁴ Por. K. J. Szmidt, *Postulaty psychopedagogiki twórczości pod adresem edukacji alternatywnej*, [w:] *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje. Teoretyczne konteksty alternatyw edukacyjnych i wychowawczych*, red. B. Śliwerski, t. I, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007, s. 132-148.

²⁵ S. Andreski, *Czarnoksiężstwo w naukach społecznych*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002, s. 116-117.

Produktem twórczości, za Szmidtem, może być rzecz, sposób działania i postrzegania świata, czynne kształtowanie samego siebie.

Nie ma więc dziedziny, która nie mogłaby się stać polem twórczości, wystarczy zdać sobie jedynie sprawę z tego, że twórczość jest zjawiskiem niejednorodnym, zróżnicowanym, występującym u poszczególnych ludzi i w poszczególnych grupach wiekowych na niejednakowym poziomie. Pisze o tym m.in. Edward Nęcka, który przedstawia i charakteryzuje następujące koncepcje tak zwanych poziomów twórczości²⁶: (1) *twórczość płynna*, która odnosi się do wstępnego ukazania swoich możliwości twórczych (pomysł pojawia się szybko i trwa od kilku sekund do kilku minut), (2) *twórczość skryta* i *złożona*, wymagającą wiedzy i umiejętności w danej dziedzinie i trwającą od kilku minut do kilku miesięcy, w zależności od złożoności problemu, motywacji twórcy i wpływu środowiska społecznego, (3) *twórczość dojrzała*, wymagającą dobrej znajomości dziedziny i rozwiniętych zdolności społecznych (taka twórczość pojawia się późno i trwa od kilku do kilkunastu lat), wreszcie szczególny rodzaj twórczości dojrzałej – (4) *twórczość wybitna*, prowadzącą do powstania dzieł zmieniających w sposób znaczący jakąś dziedzinę życia i wymagającą ryzyka intelektualnego, wytrwałości.

„Naukowe definiowanie i opisywanie twórczości – dodaje Szmidt – ułatwia tzw. czteroaspektowy paradygmat interpretacji twórczości”²⁷. Ów paradygmat zasadzać się ma na postrzeganiu twórczości jako wytworu (aspekt atrybutywny), procesu psychicznego (aspekt procesualny), cechy osobowości twórcy (aspekt personalny) oraz zespołu czynników warunkujących procesy tworzenia (aspekt stymulatorów-inhibitorów). Badacz dodaje, że wszystkie te aspekty są ważne, jednak pedagogika twórczości największą uwagę skupia na tym elemencie ostatnim. Również wybór różnorodnych celów wychowania do twórczości wynika z różnych przesłanek filozoficznych, kulturowych, pedagogicznych i socjologicznych, które formułuje się w Polsce w odniesieniu do potrzeby (podaję za Szmidtem): (1) wdrożenia wychowanków do poszukiwania i tworzenia wartości poznawczych, etycznych, estetycznych i pragmatycznych, (2) ukształtowania w nich twórczego stylu życia i postawy twórczej, (3) rozwijania ideału człowieka innowacyjnego i transgresyjnego, (4) przygotowania wychowanków do realizacji całości-

²⁶ Por. E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001, s. 216-221.

²⁷ K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości...*, dz. cyt., s. 77.

ciowej orientacji twórczej²⁸. Powyższe cele w owej szkole twórczej²⁹ mają być realizowane.

Szmidt w swoich publikacjach opisuje bardzo szczegółowo warunki, jakie muszą być spełnione na zajęciach twórczości, opisując w swoich założeniach teoretyczno-metodycznych cechy zadań rozwojowych i zasady pomocy w tworzeniu³⁰. Do cech zadań rozwojowych zalicza dywergencyjność (tworzenie wielu możliwości wyjścia i odpowiedzi, otwartość), różnorodność i komplementarność (podejście do problemu z różnych punktów widzenia), heurystyczność (w rozumieniu „burzy mózgów”) oraz autentyczność (tu jako odbieganie od podręczników i oderwanych od życia faktów). Badacz wyróżnia następujące zasady pomocy w tworzeniu: (1) zasadę facylitacji oznaczającą ułatwianie kontaktu grupowego, w którym muszą obowiązywać normy i zasady, (2) zasadę kontraktu grupowego (jako listy norm regulujących stosunki interpersonalne i inne ważne kwestie związane z pracą w grupie twórczej, np. „nie oczekuj, że inni zrobią coś za ciebie”, „bądź sobą”, „od ciebie zależy, ile się nauczysz na lekcji twórczości”, „masz prawo odmówić udziału w konkretnym ćwiczeniu”; współdziałanie, współpraca, nieoceniające informacje zwrotne, komunikacja interpersonalna: „mów do kolegi, a nie o koleżce”), (3) zasadę ludyczności (forma zabawy), (4) rozwijania autentycznej motywacji poznawczej (czerpania satysfakcji z samej czynności tworzenia), (5) wzmacniania procesu twórczego (z jednej strony inspirowania, z drugiej powstrzymywania przed przesadnym perfekcjonizmem, dążeniem do czegoś za wszelką cenę), (6) zasadę przeciwdziałania przeszkodom (np. procesy psychiczne niedopuszczające do zapoczątkowania i zaprzestania procesu twórczego; zewnętrzne mechanizmy zakłócające wytwarzanie twórczych rozwiązań, np. „trwoga przed arcydziełem” i postrzeganiem siebie jako jednostki twórczej), (7) zasadę osobistej twórczości nauczyciela, aktywnie uczestniczącego w lekcji.

Mimo, że zwolenników tego nurtu wciąż przybywa, a pedagogika twórczości wciąż się rozwija, wydaje się, że zajęcia wykorzystujące twórcze elementy nadal nastęrczają wiele trudności. Co jest tego powodem? Pedago-

²⁸ Tamże, s. 255.

²⁹ W obecnych czasach częściej stosowane jest pojęcie szkoły wspierającej twórczość uczniów, rozumianej jako „instytucja systemu oświatowego, w której w sposób celowy i systematyczny budzi się, wspiera i rozwija zdolności myślenia twórczego oraz dyspozycje emocjonalno-motywacyjne i działania, będące składnikami postawy twórczej wychowanków”. Tamże.

³⁰ K. J. Szmidt, *Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności*, [w tegoż:] *Dydaktyka twórczości...*, dz. cyt., s. 77.

dzy i psychologowie twórczości wskazują na różnorodne przeszkody (bariery, inhibitory twórczości), które zakłócają lub ograniczają rozwój młodego człowieka. Witold Dobrołowicz wyróżnia bariery wewnętrzne (psychiczne) oraz zewnętrzne (społeczne i kulturowe). Te pierwsze dzieli na percepcyjne (tępota zmysłowa), umysłowe (sztywność myślenia) i emocjonalno-motywacyjne (lęk przed ośmieszeniem, ryzykiem), zewnętrzne zaś na kulturowe i środowiskowe (konformizm, brak tolerancji dla nowatorstwa, przesadna rywalizacja)³¹. Nęcka z kolei dostrzega przeszkody, które zapobiegają rozpoczęciu się procesu twórczego (lęk przed krytyką), takie, które przedwcześnie przerywają proces twórczy (obawa przed małością, niecierpliwość), zakłócają jego przebieg (nacisk, konformizm) oraz takie, które ograniczają przebieg procesu twórczego do niektórych tylko operacji umysłowych (sztywność procesów intelektualnych, schemat)³². Z kolei Szmidt zestawia inhibitory twórczości ze względu na źródło ich pochodzenia, wyróżniając: przeszkody związane z celami i treściami nauczania oraz wychowania (pobieżne ujmowanie postulatów kształcenia do twórczości, niedowartościowanie ideału człowieka innowacyjnego, scjentyzm, encyklopedyzm powodujący przeciążenie percepcyjne uczniów, przyswajanie wiedzy zbędnej etc.), przeszkody związane z postawami nauczyciela i metodami nauczania (tłumienie myślenia pytajnego, dominacja pytań zamkniętych, krytyka zachowań twórczych etc.), z postawami uczniów (lęk przed nowością, przecenianie wyniku uczenia, niedoceniające samego procesu, naśladowanie wzorów innych etc.), wreszcie – z bazą lokalową i wyposażeniem placówek oświatowych (brak odpowiednich pracowni i narzędzi wspomagających tworzenie)³³. Niewątpliwie trudności tkwią również w braku oceny cyfrowej będącej w szkole tradycyjnej bodźcem dla wszelkiej aktywności (nie ma oceny, nie ma aktywności), trudnością w wyrażaniu myśli w języku dramy, pantomimy, sztuki (kwestia wstydu przed rówieśnikami), w walce o uwagę ucznia oraz – co bardzo istotne – w niechęci słuchacza do jakiegokolwiek wysiłku poznawczego: czytania lektur, podręcznika, zastąpienia tych medium Internetem³⁴.

Czy zmieniło się zatem coś w ciągu tych niemal dziewięćdziesięciu lat, które upłynęły od wydania *Szkoły twórczej* Henryka Rowida? Bez-

³¹ Por. W. Dobrołowicz, *Antykreatywność – bariery psychiczne i psychospołeczne*, [w:] *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, red. E. Dombrowska, A. Niedźwiedzka, Oficyna Wydawnictwo Impuls, Kraków 2003, s. 68.

³² Por. E. Nęcka, *Proces twórczy...*, dz. cyt., s. 136-138.

³³ Por. K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości...*, dz. cyt., s. 232.

³⁴ Por. K. J. Szmidt, *Uczniowie przeciwko kreatywności*, „Psychologia w Szkole”, 2008, nr 1, s. 64.

względnie tak, jesteśmy przecież świadkami bardzo istotnych zmian w edukacji, jednak nadal dostrzegamy trwającą krytykę szkoły tradycyjnej (a więc wciąż żywe jej funkcjonowanie), pedagodzy i psychologowie starają się wskazywać nowe inspiracje, wyznaczające kierunek rozwoju młodego człowieka, a twórczość wydaje się nadal problemem niejednoznacznym i złożonym, muszącym radzić sobie nie tylko z przeszkodami wspomnianymi w niniejszym tekście. Wszak „ani wizja raj, ani wizja doskonale zaplanowanej i nadzorowanej maszyny, nie niosą już prawomocnego oparcia dla strategii zachowań edukacyjnych”³⁵.

BIBLIOGRAFIA

- [1] Andreski S., *Czarnoksiężstwo w naukach społecznych*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002.
- [2] Banach Cz., *Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997.
- [3] Bernacka R. E., *Konformiści i nonkonformiści w szkole*, [w:] *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- [4] Dobrołowicz W., *Antykreatywność – bariery psychiczne i psychospołeczne*, [w:] *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, red. E. Dombrowska, A. Niedźwiedzka, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003.
- [5] Dobrołowicz W., *Psychodydaktyka kreatywności*, WSPS, Warszawa 1995.
- [6] Fijałkowski A., *Tradycja i nowatorstwo w Orbis sensualium pictus Jana Amosa Komeńskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012.
- [7] Nęcka E., *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1995.
- [8] Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.
- [9] Niemierko B., *Kształcenie według wymagań*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 2000.
- [10] Okoń W., *Podstawy wykształcenia ogólnego*, WSiP, Warszawa 1967.

³⁵ L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, t. I, Wydawnictwo IBE, Warszawa 2007, s. 218.

- [11] Paris S. G., Ayres L. R., *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, tłum. M. Janowski, M. Micińska, WSiP, Warszawa 1997.
- [12] Petlak E., *Rola nauczyciela we współczesnej szkole*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008.
- [13] Rogers C. R., *O stawaniu się osobą: poglądy terapeuty na psychoterapię*, przeł. M. Karpinski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002.
- [14] Rowid H., *Szkola twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia „szkoły pracy”*, Wydawnictwo Gebethner i Woolf, Kraków 1926.
- [15] Rowid H., *Podstawy i zasady wychowania*, Wydawnictwo Wspólna Sprawa, Warszawa 1957.
- [16] Stasiak M. K., *Prawo studenta Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi do dodatkowej wolności*, [w:] *Trening twórczości w szkole wyższej*, red. K. J. Szmidt, Wydawnictwo AHE, Łódź 2005.
- [17] Szmidt K. J., *Pedagogika twórczości. Idee – aplikacje – rady na twórczą drogę*, Oficyna Wydawnictwo Impuls, Kraków 2005.
- [18] Szmidt K. J., *Postulaty psychopedagogiki twórczości pod adresem edukacji alternatywnej*, [w:] *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje. Teoretyczne konteksty alternatyw edukacyjnych i wychowawczych*, red. B. Śliwerski, t. I, Oficyna Wydawnictwo Impuls, Kraków 2007.
- [19] Szmidt K. J., *Szkola przeciw myśleniu pytajnemu uczniów: próba określenia problemu, sugestie rozwiązania*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej” nr 2, 2003.
- [20] Szmidt K. J., *Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności*, [w tegoż:], *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- [21] Szmidt K. J., *Uczniowie przeciwko kreatywności*, „Psychologia w Szkole”, nr 1, 2008.
- [22] Sztobryn S., *Pedagogika Nowego Wychowania*, [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2003.
- [23] Sztobryn S., *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900-1939 w świetle czasopiśmiennictwa. Ujęcie metahistoryczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2000.
- [24] Śliwerski B., *Edukacja w wolności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

- [25] Turska D., *Trening twórczości dla nauczycieli, czyli próba eksmisji ducha profesora Bładaczki*, [w:] *Trening twórczości w szkole wyższej*, red. K. J. Szmidt, Wydawnictwo AHE, Łódź 2005.
- [26] Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, t. I, Wydawnictwo IBE, Warszawa 2007.
- [27] Wosik-Kawula D., *Zachowania twórcze młodzieży gimnazjalnej*, [w:] *Nauczyciel – zawód – powołanie*, red. S. Popek, A. Winiarz, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.

CREATIVE SCHOOL: TRANSFORMATIONS AND FORMS OF ITS EXISTING IN THE CONTEMPORARY PEDAGOGICAL PRACTICE

ABSTRACT

The article attempts at drafting the conception of the Creative School and applying original ideas of its founder, Henryk Rowid, to the contemporary shape of education, modern challenges, problems and hitches.

Keywords:

Henryk Rowid, school of creativity, inhibitors of creativity.